ROK II. WRZESIEŃ 1934/5 R.

PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK

Nr. 1

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH O KLASACH ŁĄCZONYCH

WARSZAWA

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14. Tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł. 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego .	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism .	zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Pracę w Klasach Łączonych" bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego".

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK, ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE WYCHOWANIA I NAUCZANIA W SZKOLE POWSZECHNEJ

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1934/5.

190

ARTYKUŁY.

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

SPRAWOZDANIA.

PRZEGLĄD WYDAWNICTW.

Praca w Klasach Łączonych

rok II–1934/5 Nr. 1

WARSZAWA

OD REDAKCJI

Rozpoczynamy drugi rok współpracy z Wami, Koleżanki i Koledzy! Współpraca ta w roku ubiegłym była może zbyt jednostronna, skąpiliście bowiem w nadsyłaniu nam materjałów ze swoich warsztatów pracy. Stan ten doskonale rozumiemy. Przyczyn jego szukać należy w pewnem zaniedbaniu, przemilczaniu zagadnienia pracy w klasach łączonych. Bądźmy szczerzy: uczymy w klasach łączonych naogół tak, jak i w klasach prowadzonych oddzielnie. Złożyło się na to wiele czynników. Zdawało się do niedawna wszystkim, że typ szkoły jednoklasowej czy nawet dwuklasowej jest typem szkoły na wymarciu, bez przyszłości, sądziliśmy, że Polska pokryje się siecią szkół wysoko zorganizowanych. Jest to niemożliwe narazie do zrealizowania przedewszystkiem ze względów komunikacyjnych, gospodarczych i gęstości zaludnienia ziem naszych. Na szkołę 7-klasową byliśmy nastawieni, o niej pisaliśmy, szkołę jednoklasową uważaliśmy za coś gorszego i ledwieśmy ją tolerowali.

Nowa ustawa ustrojowa i rozporządzenia wykonawcze do niej podniosły niejako prestiż szkoły niżej zorganizowanej w opinji sfer nauczycielskich. Szkoła niżej zorganizowana czeka jednak wciąż jeszcze jakby na swoje odkrycie, bo przecież nikt się nią dotychczas nie zajmował poważniej i brak w tej dziedzinie opracowań teoretycznych. Wy, Koleżanki i Koledzy, jesteście najlepszymi rzeczoznawcami tego tematu, chciejcie tylko podzielić się między sobą swym dorobkiem, swemi spostrzeżeniami na łamach naszego pisma. Nadsyłajcie nam, niekoniecznie nawet artykuły — mogą być również dobrze wykorzystane przez nas inne formy materjału w postaci luźnych uwag na temat programu nauczania, pewnych zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, tematów prac piśmiennych, wycieczek i t. p.

Rok bieżący w życiu szkół niżej zorganizowanych będzie szczególnie ważny: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przystępuje do opracowywania programu dla tego typu szkół. W pracy tej, za pośred-

nictwem naszego pisma, chcemy wziąć czynny udział, ale będzie to możliwe tylko wtedy, kiedy będziemy rozporządzali obfitym materjałem z terenu.

W następnym numerze podamy Koleżankom i Kolegom do wiadomości program naszej pracy na cały bieżący rok szkolny — dowiecie się z niego, jakim zagadnieniom chcemy poświęcić poszczególne numery naszego pisma. Sądzimy, że ułatwi Wam to zbieranie z własnej praktyki materjałów, o które raz jeszcze apelujemy.

Chcemy, aby program ten był możliwie życiowy, odpowiadający Waszym potrzebom, załączamy więc do niniejszego numeru krótką ankietę. Wypełnijcie ją wszyscy, będzie to Wasza pierwsza w b. r. masowa współpraca z Redakcją. Nam pozwoli ona opracować realny program.

Czekamy. Termin nadsyłania wypełnionych ankiet — 15.IX.1934 r.

Redakcja.

ANKIETA.

1. Uwagi na temat redakcji „Pracy w klasach łączonych" w roku ubiegłym.
2. Jakie tematy należałoby omówić na łamach „Pracy w klasach łączonych" w roku bieżącym?
3. Jakie tematy uważam za najpilniejsze do omówienia?
4. W jakich sprawach, związanych z pracą w klasach łączonych, mógłbym nadesłać do Redakcji swoje uwagi bądź artykuły?

ORGANIZACJA PRACY W SZKOLE WIEJSKIEJ Z UWZGLĘDNIENIEM PRZYSTOSOWANIA DO ŚRODOWISKA[1]

Realizując program nauki w szkole wiejskiej, można postulat przystosowania do środowiska potraktować dwojako, t. j. liczyć się z nim na każdym kroku, tworząc jakby drugi program nauki, pokrywający się z programem szkół miejskich tylko w ogólnych konturach materjału naukowego i w rozumieniu wymaganych wyników, albo też pochylenie środowiskowe ujmować fragmentarycznie, wiążąc tylko niektóre, specjalnie się nadające do tego, punkty programu ze środowiskiem dziecka, w tym wypadku z zagadnieniami, stanowiącemi treść życia wsi. Jeślibyśmy wybrali pierwszą drogę, musiałyby pracę szkolną poprzedzić gruntowne studja nad przyrodniczą, gospodarczą, społeczną i kulturalną strukturą danej wsi i okolicy, które winni przeprowadzić sami nauczyciele. W drugim wypadku wystarczałaby obserwacja bieżącego życia wsi i do-

[1]) Wyjątek z pracy dyplomowej Anatoljusza Jamińskiego, słuchacza Państwowego Instytutu Naucz. w Warszawie, pisanej pod kierunkiem p. prof. Benedykta Kubskiego.

raźne wiązanie niektórych partyj materjału naukowego ze spostrzeżeniami dzieci w najbliższem otoczeniu — bez naruszania ustalonego przez program ministerjalny porządku nauki w zakresie przedmiotów i klas. Całkowite sprzęgnięcie materjału naukowego z materjałem środowiskowym wymagałoby nietylko odpowiedniej interpretacji programu we wszystkich szczegółach, ale nawet mogłaby zajść potrzeba przebudowy wewnętrznego szkieletu, t. zn. przesuwania zagadnień (co do kolejności) na skutek przyjęcia swoistej zasady korelacji, odpowiadającej charakterowi danego środowiska. Nie trzeba podkreślać, że stosowanie korelacji przedmiotu nauki w całej rozciągłości jest konieczne w szkole, całkowicie zespalającej swą pracę ze środowiskiem. Bez względu na to, czy praca w danej szkole ma zostać wszechstronnie przeniknięta treścią kulturalną środowiska, czy też tylko w niektórych momentach z nią się stykać lub z niej czerpać, grono nauczycielskie winno zagadnienie pochylenia środowiskowego dokładnie przemyśleć i na wspólnych konferencjach omówić. Przedewszystkiem należałoby program nauki zrewidować pod kątem zróżnicowania materjału naukowego na te partje, które dotyczą dziedziny pojęć, bardziej dostępnych dla dziecka wiejskiego, w szczególności z regjonu, w którym znajduje się szkoła oraz na część, będącą raczej wynikiem kultury miejskiej. Łatwo też będzie zorjentować się, w których klasach na jakie przedmioty nauki przesuwa się punkt ciężkości, jeśli chodzi o charakter środowiskowy materjału naukowego. Ogólny zarys możliwości realizowania postulatu pochylenia środowiskowego w danych warunkach opracowuje kierownik szkoły, względnie nauczyciel, któremu to zadanie powierzono, poczem każdy z nauczycieli rozbudowuje zagadnienie w zakresie swego przedmiotu. Uzgodnienie wszelkich zamierzeń nauczycieli, wynikających z podejścia środowiskowego do poszczególnych przedmiotów nauczania, w ramach każdej klasy przypadnie w udziale wychowawcom klasowym. Tu znów nasuwa się uwaga, że przystosowanie nauki do środowiska planować będziemy łącznie z korelacją przedmiotów, gdyż środowisko jest tą platformą, na której spotkają się zagadnienia z wszelkich dziedzin nauki. Przy sposobności zaznaczyć warto, że t. zw. naturalna metoda projektów (Stevenson „Metoda projektów”) w warunkach wiejskich jest bardzo pożądana a niewątpliwie zbliża się do niej każda szkoła, wiążąca coraz wyraźniej swą pracę z życiem środowiska wiejskiego przez konsekwentne przestrzeganie zasady korelacji i pochylenie środowiskowe. Oczywista, zależeć to będzie od stopnia umiejętności nauczycieli podpatrywania życia wsi na każdym odcinku i wyławiania tych sytuacyj i problemów, które odzwierciadlają się w programie nauki w szkołach powszechnych, a co za tem idzie — rzucania wszelkich zagadnień, zawartych w materjale naukowym poszczególnych przedmiotów, na żywe tło konkretnego środowiska. Dotychczas na sposób interpretowania programu przez nauczyciela w dużym stopniu wpływał podręcznik, którym się posługiwał on i jego uczniowie. Chociaż nowe podręczniki są układane też w myśl dążeń do związania nauki szkolnej ze środowiskiem, rola podręcznika w szkole, realizującej pochylenie środowiskowe, staje się znacznie mniejsza; z dawnej roli przewodnika w realizowaniu programu nauki w danym przedmiocie schodzi on do roli pomocy naukowej. Można zaryzykować twierdzenie, że miejsce podręcznika, do którego się tylko odwołujemy (nie znaczy to, żebyśmy go mieli lekceważyć), zajmie środowisko, przed którem stają uczniowie i nauczyciel, jak przed otwartą księgą, zawierającą na swych

kartach wszystką wiedzę. Zastrzec się jednak trzeba przed biernem ustosunkowaniem się do tej „księgi” tak nauczyciela, jak i ucznia; to, co w niej wyczytane zostanie, winno być dobrze przetrawione i uwieńczone pozytywnemi wnioskami, a nawet zastosowaniem praktycznem. Utrzymując nadal to porównanie środowiska z książką, zauważymy, że korzystanie z jakiegoś podręcznika naukowego znacznie nam ułatwia znajomość zagadnień, które są jego treścią, z innych źródeł zaczerpniętą, a nieraz zmuszeni jesteśmy wprost zajrzeć do drugiej książki, do innego autora, ażeby jakiś ustęp w tym podręczniku zrozumieć. To samo możemy odnieść do korzystania ze spostrzeżeń i wyobrażeń, które zdobywamy w środowisku. Ażeby móc je należycie zużytkować, musimy sięgnąć do półek bibljotecznych, które dostarczają nam środków, umożliwiających rozwiązywanie różnych problemów, obserwowanych w życiu wsi. Stąd też nauczyciel winien mieć dostęp do literatury, któraby mogła jego wiedzę o danem środowisku, czy o tym typie środowiska wzbogacić, i ułatwić naukową obserwację zjawisk przyrodniczych i społecznych, mających miejsce w okolicy szkoły. Znajomość socjologji, ekonomji, etnografji i nauk przyrodniczych w dużym stopniu przyczynia się do należytej oceny zjawisk w otaczającym nas świecie minerałów, roślin, zwierząt i dzieł człowieka, w jego życiu gospodarczem i kulturalnem. W szkole wiejskiej, jeśli chce ona prowadzić pracę w formie konfrontowania materjału naukowego, wskazanego przez program, z materjałem kształcącym, jaki reprezentuje żywe środowisko naturalne i społeczne dziecka, muszą być zmobilizowane wszelkie środki, umożliwiające zbadanie środowiska i zgromadzenie wszelkich danych, obrazujących jego strukturę fizyczną i społeczną. W pracy tej przedewszystkiem wezmą czynny udział nauczyciele, przystępujący do niej z nastawieniem praktycznem, traktując czynności, związane ze zbieraniem materjału środowiskowego, jako formę przygotowywania się do zajęć lekcyjnych z uczniami. W wielu wypadkach mogą tu być zaangażowane i dzieci szkolne z tem zastrzeżeniem, że zbieranie materjałów z terenu wsi i okolicy winno się ściśle wiązać z zagadnieniami, wynikającemi w toku nauki w klasie. Jeśli więc nauczyciel poleca dzieciom danej klasy zainteresować się stanem bydła w swej wiosce, robi to w przekonaniu, że w najbliższych dniach potrzebne będą te dane do lekcji z tego czy innego przedmiotu (nauka o przyrodzie, geografja, rachunki i t. p.). Czynny stosunek szkoły do wszelkich przejawów życia najbliższego otoczenia zainteresuje ludzi, dalej stojących od szkoły, skłaniając ich do udzielenia pomocy w zakresie ich możliwości, z której szkoła chętnie skorzysta. W pierwszym rzędzie rodzice winni być dobrze poinformowani o celach poczynań szkoły, ażeby zapobiec konfliktom, które mogłyby powstać w związku z poznawaniem stosunków społecznych i gospodarczych wsi. Znana nieufność wieśniaka do wszelkich posunięć szkoły, których istoty nie rozumie, zwłaszcza w okolicach bardziej zacofanych, stwarza duże trudności w pracy szkolnej wogóle, a jeszcze większych przeszkód można się spodziewać, gdy szkoła dla celów wychowawczych i naukowych zechce wkraczać na teren obejścia gospodarskiego. Duże wniknięcie nauczyciela w miejscowe stosunki, jego przezorność i takt w postępowaniu z ludnością są niezbędnym warunkiem przy gromadzeniu wiedzy o środowisku wiejskiem do użytku szkolnego. W wypadku, gdy szkoła miejscowa współpracuje z absolwentami, mieszkającymi w okolicy, w pracy gromadzenia materjałów w postaci statystyk, sprawozdań, opisów, rysunków, dokumentów językowych i innych,

mogą absolwenci szkoły oddać duże usługi. Ponieważ zebrane materjały wymagałyby jeszcze opracowania w postaci zestawień, porównań, wykresów, obliczeń i t. p., a przedewszystkiem opracowania metodycznego i przystosowywania do poszczególnych etapów nauki szkolnej w zakresie różnych przedmiotów, wskazanem byłoby znalezienie, na ten cel przeznaczonego kącika w szkole, odpowiednio urządzonego. Byłoby to coś w rodzaju pracowni, w której mieściłyby się zbiory i materjały, dotyczące przeszłości i teraźniejszości okolicy, w której jest szkoła; w pracowni tej odbywałyby się zajęcia nauczycieli, stanowiące najistotniejszy i najtrudniejszy zarazem etap w realizacji pochylenia środowiskowego, t. j. przekształcania materjału środowiskowego na materjał naukowy z uwzględnieniem momentów wychowawczych i dydaktycznych — tak wyglądałoby przygotowanie się nauczyciela do lekcji. Poza tem pracownia taka służyłaby i dla celów oświaty pozaszkolnej, dostarczając potrzebnych materjałów do oświetlania zagadnień, które nasuwa życie wsi i okolicy, spełniając rolę zarówno muzeum miejscowego, jak i stacji meteorologicznej lub stacji ochrony roślin czy wogóle instytucji, zajmującej się notowaniem wszelkich ważniejszych przejawów życia gospodarczego i kulturalnego okolicy. W takich warunkach, stworzonych wspólnemi wysiłkami nauczycieli, dzieci i światlejszej części społeczności wiejskiej, realizować pochylenie środowiskowe w szkole znaczyłoby znaleźć prawdziwie skuteczną drogę do zwiększenia wydajności jej pracy nad podniesieniem kultury wsi polskiej. Z innych form organizowania zajęć w szkole wiejskiej zalecićby można nawiązanie przez szkołę bądź przez poszczególne klasy ścisłego i trwałego kontaktu z wybranemi gospodarstwami rolnemi celem prowadzenia stałych obserwacyj przez dzieci szkolne nad zjawiskami biologicznemi i gospodarczemi w dziedzinie rolnictwa. Oczywista tylko niektóre przedmioty nauki wchodziłyby tu w rachubę, choć po dokładnem rozejrzeniu się w granicach chaty wiejskiej, obejścia gospodarskiego i przynależnych gruntów znaleźlibyśmy punkty zaczepienia nawet dla tych dziedzin nauki, które zdają się być zupełnie niezwiązane z pracą rolnika. Zaznaczyć tylko trzeba, że wszelkie ćwiczenia na materjale, czerpanym z życia danej zagrody, winny być robione planowo po uprzedniem porozumieniu z właścicielami, którymi najczęściej byliby rodzice dziatwy szkolnej. W przedsięwzięciu tego rodzaju tkwi wiele momentów wychowawczych, których przysparzałoby współuczestnictwo dzieci, nauczyciela i zainteresowanego rolnika w rozwiązywaniu zagadnień praktycznych, charakteryzujących nastawienie zawodowe, rolnicze szkoły powszechnej na wsi. Rzeczą pomysłowości nauczyciela byłoby uzgodnić plan pracy w klasie z planem pracy rolnika i dokonać wyboru zagadnień stosownie do poziomu klasy i wymagań programu. Czasem mógłby się okazać pożądany podział klasy na grupy dzieci, których zadaniem w ciągu całego lub części roku szkolnego byłoby szczegółowsze poznanie jakiejś dziedziny życia środowiska: więc jedna grupa gromadziłaby wiadomości o florze, druga o faunie, lub minerałach w okolicy, inne o materjałach budowlanych, używanych w okolicznych wsiach, o urządzeniu mieszkań, o narzędziach, o odżywianiu się, o odzieży, o zwyczajach dorocznych, o pogodzie i t. p. Materjały, zaczerpnięte ze spostrzeżeń dzieci jednej grupy, opracowywane byłyby później przez całą klasę w postaci ćwiczeń w zakresie odpowiedniego przedmiotu. Nie ulega wątpliwości, że w pracy szkolnej, opartej na materjałach środowiskowych, dziecko

ma więcej okazyj do pracy samodzielnej, niż w szkole, prowadzącej naukę bez związku z temi procesami, wśród których tkwi jak obce ciało, z procesami, przebiegającemi w granicach codziennych doświadczeń dziecka wiejskiego. Stąd też przy pochyleniu środowiskowem szkoły wiejskiej dziecko wykaże znacznie więcej inicjatywy, pomysłowości, bystrości umysłu i pojętności, t. j. tych zalet, których się mu zwykle odmawia, obserwując je w warunkach nieodpowiednich.

Warunkiem koniecznym do racjonalnego realizowania wskazań, zawartych w postulacie przystosowania szkoły do środowiska, jest zdawanie sobie sprawy z istnienia specyficznych cech socjologicznych i kulturalnych wsi w różnych regjonach Polski. Wszystko, co wyżej powiedziano w tej kwestji, mając na uwadze właściwości środowiska wiejskiego, wspólne w mniejszym lub w większym stopniu wsiom wszystkich okolic Polski, inaczej się będzie przedstawiać w wyraźnem odniesieniu do wsi kaszubskiej, góralskiej, poleskiej, śląskiej, mazowieckiej, wołyńskiej czy lubelskiej. Jakżeż odmienny będzie np. stosunek szkoły do obecnego stanu posiadania w zakresie kultury materjalnej i duchowej wsi łowickiej a poleskiej. W życiu jednej i drugiej znajdziemy różne pozytywne treści kulturalne, które będą służyć jako punkt zaczepienia dla pracy szkolnej. Różne też niedomagania w życiu społecznem i gospodarczem wsi o odmiennem obliczu, uformowanem przez miejscowe warunki środowiska przyrodniczego, będą wymagały innych dróg w poszukiwaniu środków zaradczych w zakresie współpracy szkoły z domem. Jeśli mowa o zróżniczkowaniu podejścia środowiskowego szkoły zależnie od barwy regjonalnej danej okolicy, to trzeba wziąć pod uwagę jeszcze inne czynniki, wchodzące w grę. Kwestja, czy we wsi bądź w najbliższem sąsiedztwie wsi jest duży majątek ziemski, nie jest obojętna. Środowisko dziecka służby folwarcznej różni się znacznie od środowiska dziecka gospodarskiego, stąd też inny jest jego stosunek do zagadnień, z jakiemi się zetknie w szkole. Nauczyciele, uczący w szkole, do której uczęszczają dzieci „dworskie" i „wiejskie", muszą odpowiednio nastawić się do warunków, w jakich wychowują się jedne i drugie, dostosowując wszelkie swe poczynania do atmosfery, którą ten fakt w szkole wytwarza. Zwłaszcza przy organizowaniu pochylenia środowiskowego nauki, przy czerpaniu materjałów do ćwiczeń z otoczenia dzieci, później przy użytkowaniu tychże na lekcjach należy się liczyć z trudnościami, jakie wynikają ze zróżnicowanego przez element dworski charakteru środowiska szkoły. Poza powyższemi względami przy opracowywaniu charakterystyki danego środowiska wiejskiego konieczne jest uwzględnienie takich form gospodarowania, jakie w okolicy są przyjęte. Mamy tu na myśli przedewszystkiem komasację gruntów, która w wielu wsiach już została przeprowadzona, w innych jest na ukończeniu, lub w projekcie. Wogóle komasacja gruntów na wsi jest zjawiskiem epokowem w życiu gospodarczem i kulturalnem Polski rolniczej, z którem musi się liczyć szkoła przy przedsiębraniu jakichkolwiek zamierzeń wychowawczych i oświatowych na wsi. Niewątpliwie przy stosowaniu podejścia środowiskowego w pracy szkolnej okoliczności te odegrają dużą rolę. Z innych rysów, charakteryzujących daną wieś, trzebaby wymienić jej miejsce w administracji komunalnej, kościelnej i szkolnej, gdyż dla dziecka wiejskiego nawet czemś innem jest wieś gminna, czy kościelna, wieś, w której się mieści szkoła, —

w której jest poczta lub kilka sklepów, a zgoła inaczej ustosunkowuje się ono do wioski, pozbawionej tych wszystkich instytucyj. Jeśli jeszcze zważymy, jak odbija się w życiu wsi bliskość miasta lub zakładu przemysłowego, dróg bitych czy kolei, przekonamy się, że materjał, który dla celów szkolnych zechcemy czerpać ze środowiska wiejskiego, może być bardzo różny, mniej lub więcej bogaty i urozmaicony, a więc różnorakie muszą być sposoby wypełniania nim ram programu naukowego.

Ruchliwość i zmienność środowiska wiejskiego jest mała, krępują je skostniałe formy, zostawione przez pokolenia przodków, niemniej jednak i tu zachodzą duże różnice w charakterze różnych wsi, których rozwój ulega wpływowi różnych czynników miejscowych i ogólno-krajowych. Stąd też szkoła, realizująca pochylenie środowiskowe, nie może poprzestać na opracowaniu przystosowanej do specjalnych celów szkolnych monografji środowiska, któraby miała spełniać na długi czas rolę kopalni materjałów środowiskowych, gdyż wtedy mogłaby powstać z czasem rozbieżność między pracą szkolną, opartą na opracowanym dawniej zarysie socjologicznym danej wsi, a faktycznem bieżącem życiem najbliższej okolicy, która powinnaby być stale odświeżaną i nowelizowaną przez nauczycieli danej szkoły; rzecz jasna, że kierownik i nauczyciele, zaczynający działać w tym kierunku na terenie szkoły, musieliby włożyć w tę pracę najwięcej wysiłku, z którego korzystaliby i ich następcy. Segregowanie gromadzonego materjału, podobnie jak rozplanowanie samej akcji badania środowiska wiejskiego, winno uwzględnić ten podział, jaki dla przejrzystego obrazu życia okolicznej ludności i warunków naturalnych, stosuje się zazwyczaj w pracach socjologicznych o wsi według poniższego wzoru:

1) położenie i kształt wsi, 2) zaludnienie, 3) ziemia i jej posiadanie, 4) uprawa roli i produkcja rolna, 5) hodowla zwierząt domowych, 6) stosunki zarobkowe — przemysł, 7) handel, 8) kredyt, 9) dom i zagroda, 10) mieszkanie, 11) higjena i zdrowotność, 12) odżywianie się, 13) ubranie, 14) sztuka ludowa, 15) narodowość i język, 16) religja i moralność, 17) życie polityczne, 18) stosunki sąsiedzkie i towarzyskie, 9) rodzina, 20) szkoła.

Każda z tak wydzielonych i uporządkowanych dziedzin życia środowiska miałaby w omówionej wyżej pracowni szkolnej półkę, czy teczkę, przeznaczoną do przechowywania wszelkich materjałów z danego zakresu, zawsze dostępną dla nauczycieli i przez nich uzupełnianą. Niezależnie od tego podziału, należałoby wszystkie materjały, zdobyte w środowisku, zaklasyfikować do odpowiedniego przedmiotu nauki z uwzględnieniem klasy, w której może być zastosowany do ćwiczeń i zadań, wykonywanych przez uczniów. W tej pracy za najważniejsze kryterjum służyłby program ministerjalny. Można przypuszczać, że po rocznej już wytrwałej pracy całego grona nauczycielskiego z kierownikiem szkoły włącznie w tym kierunku, niewiele pozostałoby w materjale naukowym programu zagadnień, któreby nie mogły być w danej szkole opracowane w sposób najwłaściwszy dla tego środowiska. Tą drogą szkoła w Niedrzwicy np. przestałaby być instytucją, którą można w każdej chwili przenieść do Działdowa, gdyż nietylko zewnętrzną organizacją zajęć szkolnych, ale metodami pracy, życiem wewnętrznem, treściami wychowującemi i kształcącemi, wyrastałaby z podłoża naturalnego i społecznego wsi, której dzieci wychowuje.

Anatoljusz Jamiński.

NAUKA GŁOŚNA I NAUKA CICHA

Przedewszystkiem zastanowić się należy nad zmianą terminologji w tej dziedzinie: doniedawna mówiliśmy: zajęcia ciche, obecnie, zarówno w programach, jak i w prasie pedagogicznej termin — zajęcia — znikł, pojawił się natomiast termin bardziej skonkretyzowany w swej treści — n a u k a c i c h a. Nie jest to kwestja przypadku. Termin — zajęcia — jest terminem zbyt nieokreślonym. Mogą dzieci być czemś zajęte, ale nie będą się uczyć; mogą być zajęcia, ale nie będzie nauki. Terminologja jest zawsze ujęciem językowem pewnych pojęć, pewnych wyobrażeń pozajęzykowych. Mętna terminologja dowodzi mętnych pojęć. Z chwilą, gdy pojęcie pewne zaczyna się konkretyzować, z tą chwilą pojawia się dążność do ściślejszego wyrażenia językowego, do określonego terminu. Do niedawna na zajęcia ciche patrzyliśmy tylko jako na zajęcie dzieci czemkolwiek, byleby nam nie przeszkadzały w pracy z innym oddziałem. Obecne programy wyraźnie określają, że zajęcia ciche mają być n a u k ą c i c h ą, podkreślając przez to, że godziny ciche nie mogą być marnowaniem czasu.

Ten inny stosunek do lekcyj cichych ma swoje głębsze uzasadnienie, wiążące się wogóle ze zmianą poglądów na zagadnienie nauczania. Obok terminu n a u c z a n i e pojawiać się poczyna coraz częściej termin u c z e n i e s i ę. Mówi się dziś, że najważniejszem zadaniem szkoły jest nauczyć dziecko u c z y ć s i ę, że niepodobna przyswoić mu w szkole tylu wiadomości drogą nauczania, by wystarczyć one mogły w późniejszem życiu, że wiadomości zdobyte tą drogą szybko ulatują, że trzeba wobec tego przygotować ucznia do tego, by mógł samodzielnie każdej chwili wiadomości pewne sobie przyswoić, że trzeba go n a u c z y ć u c z y ć s i ę. Widzimy więc, że zagadnienie nauki cichej, jako uczenia się, staje się aktualnem we wszystkich typach szkół.

Na zagadnienie nauki cichej w klasach łączonych nie można więc patrzeć tylko jako na smutną konieczność. Nauka cicha, w świetle współczesnej dydaktyki, winna być również uwzględniana i w szkołach wysokozorganizowanych, nauka bowiem cicha jest niczem innem, jak tylko nauką uczenia się.
Ażeby jednak ta nauka cicha była możliwie pożyteczną dla ucznia, trzeba zwrócić na przygotowanie dzieci do niej baczną uwagę. Tem przygotowaniem będą godziny nauki głośnej. Z takiego postawienia rzeczy wynikają pewne wnioski praktyczne, a mianowicie:

1) nauczyciel, przygotowując się do lekcji głośnej, musi zawsze mieć na uwadze temat pracy, przewidywany na naukę cichą;

2) jeżeli w klasie jakiejś pierwsza lekcja ma być nauką cichą, to przygotować dzieci do tej lekcji należy poprzedniego dnia;

3) na poziomie klas młodszych (I, II, a częściowo i III i IV) należy unikać całogodzinnych jednostek nauki cichej, gdyż dzieci w tym wieku do dłuższej a twórczej pracy cichej nie są jeszcze zdolne; w klasach starszych jednostki nauki cichej mogą być dłuższe.

W klasach najmłodszych godzina szkolna winna być tak zorganizowana, by kilkakrotnie miała miejsce w jednej klasie nauka cicha i głośna na zmianę. Zilustruję to pewnym przykładem z klas łączonych I i II-ej.

Lekcja języka polskiego — czytanie.

Klasa II-ga.	Klasa I-sza.
1. Czytanie głośne tekstu i wyjaśnianie wyrazów (poprzednio praca domowa: dzieci miały w domu przeczytać czytankę).	1. Czytanie ciche.
2. Nauka cicha: policzyć, ile w tej czytance występuje osób i zaznaczyć partje poszczególnych osób umówionemi znakami.	2. Czytanie głośne tekstu połączone z wyjaśnieniami.
3. N. g. Odczytywanie tekstu rolami i podział ról pomiędzy dzieci.	3. N. c. Przepisywanie wyjaśnionych wyrazów.
4. N. c. Dzieci czytają przydzielone im role.	4. W. g. Układanie zdań do przepisanych wyrazów.

5. Zakończenie wspólne: klasa II-ga czyta tekst czytanki z podziałem na role dla klasy I-ej, potem klasa I-sza czyta tekst swej czytanki dla klasy II-ej.

Najwyższym wymiarem czasu, jaki można w klasach I i II przeznaczyć na nieprzerywaną naukę cichą, może być $^1/_2$ godziny lekcyjnej i tylko wtedy, kiedy dzieci jednej z klas mają przepisać jakiś tekst z języka polskiego. We wszystkich innych wypadkach należy się starać o takie organizowanie nauczania w klasach łączonych I i II-ej, by kilkakrotnie w ciągu godziny lekcyjnej móc mieć naukę i cichą i głośną w jednej i drugiej klasie. W ciągu jednak tygodnia stosunek nauki głośnej do cichej z poszczególnych przedmiotów zgodny być winien z wymiarami czasu, określonemi przez M. W. R. i O. P., a mianowicie: klasa I: język polski 4 + 3, arytmetyka — 2 + 2; klasa II-ga: język polski — 3 + 4, arytmetyka — 2 + 2. Cyfry na pierwszem miejscu są liczbami godzin nauki głośnej. W klasach starszych jednostki nauki cichej mogą już być dłuższe.

W bezpośrednim związku z zagadnieniem długości jednostki czasu przeznaczonej na naukę cichą w poszczególnych klasach pozostaje zagadnienie łączenia przedmiotów na tej samej godzinie, a więc zagadnienie rozkładu lekcyj. Uważam, że na terenie pierwszych dwóch klas nie powinno być stałego rozkładu, nauczyciela powinien obowiązywać jedynie tygodniowy wymiar godzin na poszczególne przedmioty, a o tem, kiedy będzie język polski, kiedy arytmetyka, śpiew czy rysunek decydować winien nauczyciel, kierując się przedewszystkiem zainteresowaniami dzieci. Dążyć należy, by przedmiot jednoczesnej nauki był ten sam. Mówi o tem i par. 53 statutu publicznych szkół powszechnych. Niezawsze to będzie możliwe spowodu niejednakowego wymiaru godzin na poszczególne przedmioty w poszczególnych klasach i niejednakowego stosunku nauki cichej do nauki głośnej w zakresie tego samego przedmiotu, ale różnych klas. Wtedy należy się starać, by przynajmniej pewne pokrewieństwo zachodziło między przedmiotami jednoczesnej nauki. Wtedy: 1) łatwiej jest kilkakrotnie nawet w ciągu lekcji przechodzić od klasy do klasy; 2) mogą wystąpić w lekcji pewne momenty wspólne; 3) dzieci korzystają więcej z nauki.

Najważniejszym jednak argumentem za jednoczesną nauką tego samego przedmiotu jest możliwość uwzględnienia pewnych momentów wspólnych; nie należy też zapominać, że jednak nastrój w pracy na lekcjach jest b. ważkim czynnikiem, a nastrój ten, przy jednoczesnej nauce tego samego przedmiotu w oby

dwu połączonych klasach, będzie zawsze bardziej jednolity, aniżeli wtedy, kiedy na tej samej godzinie i w jednej i w drugiej klasie będą przedmioty różne.

Mówiąc o nauce cichej wogóle, a o nauce cichej w klasach łączonych w szczególności, nie można pominąć milczeniem zagadnienia indywidualizacji tej nauki. Zagadnienie to nabiera specjalnego znaczenia w chwili obecnej, kiedy mamy już oddziały dwuroczne. W takich sytuacjach ta indywidualizacja staje się nieodzowną; polegać ona będzie na tem, że temat pracy może być wspólny, innem natomiast będzie jego opracowanie przez pierwszy rocznik, a innem przez drugi tego samego oddziału, albo: tematy pracy przeznaczonej na naukę cichą dla obydwóch roczników mogą być różne, muszą być jednak związane wspólnością poprzedniego tematu nauki głośnej, w czasie której przygotowaliśmy dzieci do nauki cichej. Jest to zagadnienie trudne i wiąże się z t. zw. cyklicznością programu; wrócimy jeszcze do niego w jednym z następnych numerów.

Nauka głośna i cicha w klasach łączonych jak najściślej muszą być ze sobą powiązane i od siebie uzależnione, a czas, przeznaczony na jedną i drugą, winien być z wielką oszczędnością wykorzystywany. Nieudana nauka głośna automatycznie przekreśla i wartość nauki cichej, bo dzieci wtedy nie będą przygotowane do niej.

Z powyższego widzimy, że praca w klasach łączonych, dobrze zorganizowana, jest najbardziej nowoczesnem nauczaniem, nauczaniem pod kierunkiem. W klasach starszych ten wzajemny do siebie stosunek nauki głośnej i cichej ulegnie pewnej zmianie: w klasach starszych nauka cicha może być też niekiedy przygotowaniem dzieci do nauki głośnej, może być gromadzeniem materjału, z którego w czasie nauki głośnej wypadnie już tylko wyciągnąć pewne wnioski i uogólnienia. W klasach najmłodszych nauka cicha będzie przeważnie utrwalaniem i zastosowaniem wiadomości nabytych w czasie nauki głośnej.

S. W.

NAUKA CICHA

Trzeba to stwierdzić, że nauka cicha w szkołach, w których nauka odbywa się w klasach łączonych, nie znalazła dotychczas należytego zrozumienia. Pojęta, jako „uzupełnienie" wiadomości zdobytych podczas nauki głośnej, a więc, jako coś mniej istotnego, mniej wartościowego od tej nauki — została sprowadzona do roli intruza, którego toleruje się tylko z konieczności, ponieważ trzeba dzieci „czemś zająć", gdy z jedną grupą prowadzi się zajęcia głośne.

Mechaniczne przepisywanie tekstu z czytanki czy też z t. zw. „nauki pisowni", odrabianie przykładów ze zbiorników zadań — oto zajęcia, które wypełniają w większości szkół godziny przeznaczone na naukę cichą. Nic dziwnego, że wyniki nauki cichej tak prowadzonej, były nikłe. Dziecko uczyło się biernego reprodukowania tekstu, przyswajało — zazwyczaj przypadkowo — kilka prawd, dotyczących danego przedmiotu, uczyło się reprodukować rysunki — i to były chyba wszystkie pozytywne wyniki. Z drugiej strony — praca cicha pomyślana w ten sposób sprzyja lenistwu, ociężałości umysłu i wyobraźni dziecka, bierne-

mu ustosunkowaniu się do nauki wogóle, co w wielu wypadkach odbija się nawet ujemnie na zajęciach głośnych.
A przecież praca cicha umiejętnie i celowo pomyślana może stać się ważnym środkiem naukowo-wychowawczym. Gdy w oddziałach najmłodszych (I i II), praca cicha musi ograniczyć się do utrwalenia — w całem tego słowa znaczeniu — nauki głośnej (przepisywanie, czytanie i wyrabianie pewnych sprawności technicznych), to w oddziałach starszych w czasie n. gł. dzieci mogą opracowywać samodzielnie nowy materjał (klasy najstarsze), bądź też przygotowywać, zbierać materjał, który będzie wykorzystany w czasie n. gł. (klasa III, IV).
W związku z tematem, uwidocznionym w nagłówku, na pierwszy plan wysuwają się następujące zagadnienia:
1. stosunek nauki cichej do nauki głośnej; 2. problemat podziału godzin na naukę cichą i głośną; 3. formy nauki cichej; 4. środki i pomoce naukowo-wychowawcze; 5. rola nauczyciela w czasie nauki cichej; 6. wartości metodyczno-dydaktyczne i wychowawcze nauki cichej.

1. STOSUNEK NAUKI CICHEJ DO NAUKI GŁOŚNEJ.

Nauka głośna, w stosunku do nauki cichej, winna posiadać charakter z a p ł a d n i a j ą c y. Poszczególne punkty programu, przerabiane podczas nauki głośnej, są tem podłożem, na którem rodzą się i rozwijają zagadnienia, rozwiązywane przez poszczególne dzieci podczas nauki cichej. Z drugiej strony — w toku nauki cichej nasuną się dzieciom nowe wątpliwości, które muszą być naświetlone i sprecyzowane podczas nauki głośnej.
Największą doniosłość na zajęciach głośnych posiada moment przeistoczenia zewnętrznych zagadnień programowych na wewnętrzne zagadnienia dzieci. Chodzi o to, żeby dziecko odczuło wyrastające przed niem zagadnienie, jako swoistą wewnętrzną konieczność, która domaga się urzeczywistnienia — rozwiązania. Program i zawarte w nim cele, to pierwiastki, które chce widzieć w dziecku dorosłe pokolenie; nauka głośna — to stawianie dziecka wobec problemów, z których ono przyjmie tylko to, co odpowiada jego wewnętrznym celom i potrzebom; praca — nauka cicha — to trawienie przyjętych z programu wartości i budowanie na tem podłożu indywidualnej struktury psychicznej, to budowa odrębnej osobowości.
Podczas nauki głośnej nie może być wykluczony pewien przymus. Stawiając całą klasę wobec jakiegoś nowego zagadnienia programowego jesteśmy przygotowani na to, że część uczniów danego zagadnienia nie przyjmie, ustosunkuje się do niego biernie. Natomiast podczas nauki cichej przymus winien zniknąć zupełnie.
Dziecko podczas nauki cichej przerabia tylko to, co je naprawdę zainteresowało, zaabsorbowało. Gdy tak postawimy sprawę, nie będzie w danej klasie, podczas nauki cichej, wielu uczniów, którzyby nic nie robili i siedzieli bezczynnie [1]). Oczywiście, uczeń może przerabiać nietylko to, co go zaabsorbowało przed chwilą — może przerabiać także zagadnienia, które go zainteresowały na lekcjach w dniach poprzednich.

---

[1]) Zdarza się bardzo często, że niektórzy uczniowie podczas nauki cichej notorycznie siedzą bezczynnie. Świadczy to w pierwszym rzędzie o tem, że uczniowie ci nie dorośli do poziomu klasy i nie powinni być w tej klasie.

2. PROBLEMAT PODZIAŁU GODZIN NA NAUKĘ CICHĄ I GŁOŚNĄ.

Dotychczas w szkołach o klasach łączonych prowadzi się w ciągu pół godziny naukę głośną i w czasie drugiego półgodzinnego okresu naukę cichą. Takie postawienie sprawy prowadzi do tego, że dziecko tylko kosztuje nauki cichej, a nigdy nie może nią się nasycić. O ile do nauki głośnej przystępuje się wprost i stawia się dziecko wobec pewnych zagadnień, to przy nauce cichej trzeba dać dziecku czas, aby ono mogło te zagadnienia rozwiązać. Pozatem nauka cicha potrzebuje szeregu czynności wstępnych, jak wyszukanie i dobranie środków do rozwiązywania danego zagadnienia, postawienie pytań nauczycielowi i t. d. Przerywając dzieciom naukę cichą w momencie nieodpowiednim niweczymy cały trud nauki głośnej. Jakie wyjście? Począwszy od oddziału III można stosować lekcje całogodzinne nauki głośnej i całogodzinne nauki cichej. W oddziałach V i VI (szkoły II stopnia) lekcje takie, w niektórych przypadkach, mogą być nawet dwugodzinne. Nie rozwiąże to wprawdzie problemu podziału godzin całkowicie, ale unikniemy tym sposobem — z psychologicznego punktu widzenia — całego szeregu niedorzeczności i nieporozumień między życiem szkolnem, a rozbudzonemi potrzebami i tendencjami dziecka.
W związku z tem powstaje jeszcze kwestja tygodniowego podziału godzin. W oddziałach, w których lekcje byłyby dwugodzinne (V i VI) liczba przedmiotów w jednym dniu byłaby ograniczona. (Jeden przedmiot przerabiałoby się w niektórych wypadkach przez dwie godziny). Ułożenie takiego planu tygodniowego nie sprawia jednak większej trudności.

3. FORMY NAUKI CICHEJ.

Najgłówniejszemi formami nauki cichej są: czytanie, prace piśmienne, rysunki i roboty ręczne.
Czytanie podczas nauki cichej traktuje się, jako cel sam w sobie, zapomina się tymczasem, że czytanie ciche jest tylko środkiem do rozwiązywania zagadnień. Technice czytania powinno się poświęcać dość dużo czasu przy nauce głośnej. Zadawanie podczas nauki cichej czytania wszystkim dzieciom jednej czytanki rodzi nudę i obrzydza samą czynność czytania.
Prace piśmienne ograniczają się, jak dotychczas, do przepisywania i t. zw. wypracowań na wspólne tematy dla wszystkich dzieci. Jest to wąskie pojmowanie celu prac piśmiennych. Prace piśmienne powinny być formą utrwalenia rezultatów pracy myślowej, odzwierciadleniem poczynionych obserwacyj, dokumentem zdobycia pewnych wyników, do których dziecko, gdy pamięć zawodzi, może w każdej chwili się odwołać.
W pracach piśmiennych przy nauce cichej nie tyle chodzi o prawidłową budowę zdań i styl, ile o rzeczowość, o ukonkretnienie zdobytych pozycyj przy rozwiązywaniu poszczególnych zagadnień.
Rysunki, w tym samym sensie, co i prace piśmienne, odzwierciadlają i utrwalają wysiłki dziecka plastycznie.
Roboty ręczne są tą formą pracy cichej, w której znajduje ujście wrodzony popęd dziecka do konstruktywizmu. W obrębie tej formy będą wykonywane i rozwiązywane zagadnienia techniczne.
Należy dążyć, aby poszczególne tematy dostarczyły materjału do pracy w dziedzinie wszystkich przedmiotów.

4. ŚRODKI I POMOCE NAUKOWO-WYCHOWAWCZE.

Niepodobna zorganizować nauki cichej bez odpowiednich środków i pomocy naukowo-wychowawczych. Niezbędne pomoce naukowe: bibljoteczka, teksty, zbiory muzealne, papier i rozmaitego rodzaju ołówki, materjały do robót ręcznych (glina, plastelina), oraz narzędzia (noże do strugania, nożyczki i t. d.). Bibljoteczki M. W. R. i O. P. Typu A. i B. („podstawowe"), istniejące przy szkołach powszechnych I i II stopnia, nie mogą spełnić zadania przy organizowaniu nauki cichej. Są one obliczone na poziom i zainteresowania dziatwy szkół miejskich, szkół III stopnia, natomiast szkoły I i II stopnia znajdują się w środowiskach wiejskich i mało-miasteczkowych. Książki w bibljoteczkach szkół I i II stopnia winny być tak dobrane, aby dziecko mogło w nich znaleźć materjał do rozwiązywania zagadnień, zagadnień, które wysunie mu środowisko i życie szkolne. Wówczas bibljoteczki staną się nietylko „wypożyczalnią książek", ale istotnym i wartościowym warsztatem pracy.

Każde środowisko przyrodnicze czy socjalne, każda zorganizowana społeczność szkolna, mają swój odrębny charakter, swoje lokalne wartości, potrzeby i zagadnienia, które stanowią dla dzieci pole doświadczeń i doznań. Te lokalne pierwiastki życia, w których tkwią dzieci mocno i głęboko, nie mogą być w całości naświetlone przez ogólne bibljoteczki, gdyż trudno wymagać, aby każde środowisko posiadało swoje publikacje książkowe. Lukę tę usuwają teksty układane przez nauczyciela, pisane ręcznie lub też odbijane na szapirografie. W tekstach powinny być naświetlone wszystkie ważniejsze fakty, momenty z życia środowiska, lokalne zabytki historyczne i t. d. Teksty takie, wykonane na trwałym papierze, obok bibljoteczki, stanowią nieoceniony środek naukowy przy rozwiązywaniu zagadnień w pracy cichej [1]). Ponieważ teksty te traktują o rzeczach bliskich, więc zawsze budzą u dzieci zainteresowanie.

Wielkie znaczenie przy organizacji pracy cichej posiada również muzeum szkolne. Zbiory muzealne mogą być umieszczone nie w osobnej ubikacji, ale na półkach, zawieszonych na ścianach, tak, aby dziecko miało do nich w każdej chwili dostęp. W muzeum szkolnem winny znaleźć się objekty, względnie modele objektów, które posiadają wartość przyrodniczą, gospodarczą, kulturalną czy historyczną w danem środowisku. Osobny dział stanowiłyby eksponaty sztuki ludowej.

Zbiory muzealne szkoły, obok bibljotek i tekstów omówionych wyżej, są tem źródłem, z którego dziecko będzie czerpało środki do rozwiązywania piętrzących się przed niem zagadnień.

5. ROLA NAUCZYCIELA.

Z roli „wykładowcy" nauczyciel podczas nauki cichej przechodzi zdecydowanie do roli doradcy i opiekuna indywidualnych wysiłków młodzieży. Pozornie rola ta jest łatwiejsza od roli nauczyciela „nauczającego", ale — powtarzam — tylko pozornie, gdyż w rzeczywistości nauka cicha nakłada na niego więcej obowiązków i wymaga więcej wysiłku i poświęcenia. Musi on znać psychologję swoich poszczególnych uczniów, gdyż tylko to da mu możność kierowania ich indywi-

---

[1]) Teksty takie można wykonać bardzo estetycznie. U góry kartki tekstowej powinien znajdować się rysunek, lub naklejona fotografja (pocztówka) danego objektu, u dołu zaś naświetlenie jego charakterystycznych szczegółów.

dualnym rozwojem; zagadnienia, które stawia przed dziećmi winny posiadać siłę i moc sugestywną, być przepojone jego osobistem życiem, gdyż tylko to gwarantuje nam, że zagadnienia podawane przez nauczyciela staną się zagadnieniami uczniów.

Warunkiem powodzenia nauki cichej jest stworzenie szkolnego środowiska naukowo-wychowawczego. Projekcja tego środowiska, jego formy i wartości pozytywne są tworami nauczyciela, jego indywidualności i osobowości.

Nauczyciel w nauce cichej jest dyskretnym, ale czułym i mądrym doradcą, który, stojąc zdala od narzucania swego autorytetu w pracy, wytycza linję — względnie linje — rozwoju swym wychowankom, nie pozwalając marnować się cennej energji młodzieńczego życia.

6. WARTOŚCI METODYCZNO-DYDAKTYCZNE I WYCHOWAWCZE NAUKI CICHEJ.

Nauka cicha, pomyślana w sposób wyżej nakreślony, pozwala realizować następujące postulaty:

a) zachowanie swobody ucznia przez rozwijanie jego cech indywidualnych (każdy uczeń podczas dobrze zorganizowanej nauki cichej może utrzymać właściwe sobie tempo pracy);

b) nauka cicha kształci samodzielność, inicjatywę i aktywność — uczeń musi najczęściej polegać na własnych siłach i pomysłowości;

c) nauka cicha uczy metody pracy samodzielnej;

d) wiedza zdobyta podczas nauki cichej wiąże się organicznie z umysłem dziecka, z jego przeżyciami i doświadczeniami, co nadaje jej wartość trwałą i stwarza podłoże do dalszej pracy nad sobą;

e) nauka cicha pozwala wnikliwemu nauczycielowi przeprowadzić selekcję uczniów według ich zainteresowań i zdolności — moment ten posiada ogromne znaczenie przy kierowaniu wychowanków do poszczególnych zawodów.

Bronisław Owczynnik.

NAUCZANIE ŁĄCZNE W SZKOLE JEDNOKLASOWEJ

I.
ZADANIA SZKOŁY WIEJSKIEJ.

Niema kraju, w którymby oprócz szkół wyżej zorganizowanych, t. j. podzielonych na jednostki organizacyjne, obejmujące młodzież szkolną równego wieku i równego poziomu umysłowego, nie istniały szkoły niżej zorganizowane, w których komplet uczniów jest mniej lub bardziej różnorodny, i to zarówno pod względem wieku jak i rozwoju umysłowego.

W Polsce na ogólną liczbę szkół przypada 69,3% szkół 1-kl. i 2-kl., do których uczęszcza 37,9% ogólnej liczby dzieci w wieku szkolnym. W Prusach na ogólną liczbę szkół 33.479 przypada 19.900 szkół 1-kl. i 2-kl., co stanowi około 60% [1]).

---

[1]) Stan w roku 1931. Preuss. Statist. Landesamt-Statistischec Jahrbuch fur den Freistaat Preussen. Berlin 1932.

Zanim przystąpię do omówienia organizacji wychowania i nauczania i wogóle życia szkolnego w szkołach niżej zorganizowanych, pragnę zwrócić uwagę, że w dobie współczesnej potrzeba racjonalnej opieki nad młodzieżą wiejską, uczęszczającą najczęściej z konieczności do szkół niżej zorganizowanych, znajduje coraz większe zrozumienie i uwzględnienie, i to zarówno przez świat pedagogiczny, jak i przez czynniki, powołane do ustalania przepisów prawnych i ustrojowo-szkolnych. Stworzenie warunków, umożliwiających młodzieży wiejskiej stosunkowo łatwe kształcenie się w szkołach średnich i wyższych, jak np. w ustroju szkolnym, opartym na zasadzie jednolitości szkolnictwa, oto jedna z konkretnych form realizacji tej potrzeby.

Tak np. w Niemczech, gdzie problem ustroju szkolnego nie był wysuwany na plan pierwszy i gdzie całą uwagę skoncentrowano przedewszystkiem na reformie programów nauczania i wychowania, stworzono specjalny typ szkoły średniej, t. zw. nadbudówkę (Aufbauschule), do której przyjmuje się w zasadzie dzieci uzdolnione, pochodzące ze wsi lub małych miasteczek, po ukończeniu 7 klas szkoły powszechnej [2]).

Rozporządzenie z dnia 18.II.1922 r. określa charakter i podstawy nadbudówki. Na jego tle równocześnie z uzasadnieniem nowego typu szkoły, zarysowują się dodatnie strony warunków i stosunków życia wiejskiego.

Rozporządzenie to powołuje się na studja i wyniki nauk socjologicznych lat ostatnich, w szczególności zaś na pracę Tönnies'a, który wyróżnił zasadniczo dwa typy ludzkiego współżycia: wspólnotę i społeczność. We wspólnocie współżycie ludzi jest bardzo intensywne, niemal intymne, oparte na silnej podstawie emocjonalnej; jednostka wrasta w całość, oddaje się jej całkowicie i nie wyrasta ponad nią. W społeczności natomiast więzy, łączące ludzi, są znacznie słabsze i luźniejsze; członkowie całości są do siebie raczej chłodno usposobieni, mają wolność indywidualną, światy prywatne i samodzielne, posiadają więcej refleksyjności i wyracowania. Przykładem typu pierwszego jest rodzina, oddział wojska, ludność wsi lub niewielkiego miasta; przykładem drugiego typu są mieszkańcy większego miasta, urzędnicy jakiegoś przedsiębiorstwa i t. d.

Przejście z jednego typu współżycia do drugiego jest dla jednostki zawsze niebezpieczne i trudne. W tem położeniu są dzieci wiejskiej szkoły powszechnej, wyrywane po 4 latach nauki z atmosfery rodzinnej i przerzucane do miast, gdzie są szkoły średnie. Aby osłabić niebezpieczeństwa kształtowania ludzi rozdwojonych wewnętrznie i słabych, trzeba możliwie długo zatrzymać ich wśród własnego świata względnie środowiska podobnego, w którem jest szkoła wyżej zorganizowana. Dlatego — jak głosi rozporządzenie — niech zostaną w środowisku wiejskiem lat siedem, a potem dopiero niech idą do szkoły średniej nowego typu, t. j. nadbudówki.

Obok tego psychologicznego uzasadnienia redukcji niższych klas szkoły średniej, wysunięty jest jeszcze argument z dziedziny polityki kulturalnej. Zwraca się uwagę na to, że atmosfera kulturalna miast nie jest zdrowa: ich przerafinowanie i hyperrefleksja, zmęczenie i nerwowość, zmechanizowanie i pełny wyrachowania utylitaryzm, utrata bezpośredniego kontaktu z przyrodą, zanik

---

[2]) B o e l i t z O. — Der Aufbau des preussischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung. Leipzig. Quelle u. Meyer. 1925. Str. 224.
Również: S u c h o d o l s k i B. — Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1927. Str. 120.

prostoty i tężyzny — wszystkie te właściwości wycisnęły swe niezdrowe piętno na kulturze. Przez umożliwienie młodzieży wiejskiej dalszego kształcenia się kultura współczesna pozyska nowe siły, płynące z grup ludzkich, zżytych i serdecznych, silnie związanych z przyrodą i z otoczeniem oraz zdolnych do twórczości, zgodnie z ich siłą instynktowną i indywidualną. Otóż w tym programie walki z mechanizacją, programie, opartym o regjonalizm, mają współdziałać szkoły typu nadbudówki.

Na jedną jeszcze wartość nowego typu szkoły wskazuje powyższe rozporządzenie. Wobec tego, że nadbudówka opiera się na szkole ludowej, duch nowej szkoły będzie także zbliżony do ducha szkoły ludowej, przyczem atmosfera kulturalna, którą żyją wsie i miasteczka, nietylko nie zginie, lecz stanie się przedmiotem poznania i świadomego ukochania. Nadbudówka ma zacierać przedział, jaki dawniej istniał między wykształceniem elementarnem i średniem, ma sprawić, że dziecko wiejskie przestanie ginąć dla warstwy społecznej, z której wyrosło.

Jak z tego wynika, wieś stanowi wspólnotę terytorjalną o swoistych wartościach i zawiera mnóstwo cech dodatnich, które przy odpowiedniem wykorzystaniu odegrać mogą poważną rolę w procesie przekształcenia kultury ogólnonarodowej. Wychodząc z tego założenia, łatwo dostrzec rolę szkoły na wsi. Szkoła wiejska winna wrastać w tę wspólnotę, stać się jej integralną częścią, oraz stwarzać warunki, sprzyjające rozwojowi oryginalnych właściwości, skierowywać energję wspólnoty w kierunku pożądanym dla społeczeństwa i kultury, jednem słowem, spełniać funkcję jednostki wyższego rzędu. Wpływ nauczyciela wiejskiego jest zatem ogromny i sięga daleko poza mury szkolne, szczególnie jeżeli się zważy, że bardzo często jest on jedynym odpowiednio przygotowanym przywódcą duchowym i kulturalnym na wsi.

II.

WARUNKI PRACY W SZKOLE 1 KL. A WARUNKI W SZKOLE WYŻEJ ZORGANIZOWANEJ.

Ograniczając się do wzmianki o specjalnym charakterze i zaszczytnej roli szkoły wiejskiej, przystępuję do scharakteryzowania sposobu realizacji zadania na jednym odcinku, a mianowicie organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej na terenie szkolnym, i to w zakresie szkoły wiejskiej najniżej zorganizowanej, szkoły 1-klasowej, opierając się na obserwacjach i doświadczeniach M. Spielhagena.[1]) Autor wspomnianych książek przez 20 lat był nauczycielem 1-klasowej szkoły wiejskiej, do której uczęszczało przeciętnie 35 dzieci, w tem 80% dzieci robotników folwarcznych, reszta zaś mniejszych posiadaczy rolnych.

Autor, uświadamiając sobie strony dodatnie i ujemne warunków pracy w szkole 1-klasowej, zarysowujące się przy porównywaniu z warunkami w szkole wysoko zorganizowanej, wskazuje na następujące różnice:

---

[1]) Spielhagen M. — Gesamtunterricht in der 1-klas. Landschule im 1. und 2. Schuljahre unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Schulung mit Wandtafelzeichungen. Breslau. Ferdinand Hirt. 1933. Str. 88.
Tegoż autora. — Gesamtunterricht in der Arbeitsgemeinschaft einer 1-kl. Landschule. 3 — 8 Jahrgang. Breslau. Ferdinand Hirt. 1926. Str. 129.

1) Naucz. szkoły 8-klasowej ma więcej czasu na naukę głośną, aniżeli naucz. szkoły 1-klasowej, gdzie równocześnie uczy się 8-roczników.
2) Klasa w szkole 8-klasowej jest z reguły przepełniona, podczas gdy cały zespół uczniów szkoły 1-klas. bardzo często obejmuje znacznie mniejszą ilość uczniów.
3) Nauczanie klasowe, albo — jak to autor nazywa — nauczanie masowe, stosunkowo mało sprzyja stosowaniu zasady indywidualizowania, szczególnie wtedy, gdy klasa jest przepełniona, podczas gdy w szkole jednoklasowej praca grupowa (jeden oddział, albo nawet jeden rocznik) oraz praca jednostkowa (ciche zajęcia) zajmuje naczelne miejsce, co jest doskonałym środkiem pedagogicznym do wyrobienia samodzielności, i to zarówno w zakresie zaznajomienia się z materjałem i przyswojenia go sobie, jak i samej metody pracy. Dlatego racjonalne i wszechstronne wykorzystanie pracy indywidualnej oraz kształcącej pracy cichej w szkole 1-kl. jest nieodzowną koniecznością, ponieważ czas na bezpośrednie i osobiste oddziaływanie nauczyciela jest bardzo ograniczony.
4) W skład zespołu uczniów szkoły 1-kl. wchodzą dzieci młodsze i starsze, chłopcy i dziewczęta, dzięki czemu zespół bardziej zbliża się do grupy naturalnej, aniżeli jedna klasa szkoły wyżej zorganizowanej, złożonej z młodzieży selekcjonowanej według wieku, częstokroć według płci, a niekiedy również według uzdolnień i stopnia zamożności rodziców.
5) Dlatego momenty wychowawcze w szkole 1-kl. wysuwają się w sposób naturalny na plan pierwszy. Warunki szkolne sprzyjają procesowi uspołecznienia dzieci. Młodsze dzieci korzystają z pomocy starszych; stanowią więc podnietę do samorzutnych i bezinteresownych czynów społecznych, zarówno w czasie nauki, jak i całego pobytu w szkole, dzięki czemu dzieci wrastają w zadania społeczne życia późniejszego.

6) Nauczyciel szkoły 1-kl., nie mogąc w każdej chwili zaspokajać potrzeb dziecka oraz udzielać mu koniecznych rad i wskazówek, wciąga do współpracy uczniów starszych. W ten sposób zyskuje pomocnicze siły pedagogiczne, które młodszym dzieciom udzielają odpowiednich informacyj, dopomagają do pokonania nasuwających się trudności względnie wskazują celowe sposoby rozwiązania danego zadania. Współpraca ta jest równocześnie doskonałym środkiem wytwarzania wspólnoty, opartej na wspólnem zaufaniu i wzajemnej pomocy.

7) Gotowość udzielania pomocy przejawia się częstokroć również w życiu pozaszkolnem; starsi względnie rówieśnicy bardziej uzdolnieni chętnie pomagają młodszym w wykonaniu prac domowych. W ten sposób budzi się i utrwala zainteresowanie się rodziców sprawami szkolnemi, kształtuje się przychylne nastawienie domu w stosunku do innych rodzin oraz do szkoły. Nawiązanie, utrzymywanie i pogłębianie bezpośredniego kontaktu naucz. z rodzicami ułatwia wzajemną pomoc, a równocześnie prowadzi do ściślejszego współdziałania obu czynników, t. j. domu ze szkołą.

8) Największą trudność w szkole 1-kl. stanowi sprawa znajomości i opanowania mowy ojczystej, czyli przyswojenia sobie zespołu nieodzownych środków wypowiadania się i porozumiewania. Warunki domowe, wogóle środowisko wiejskie w mniejszym stopniu sprzyja rozwojowi mowy dziecka wiejskiego. Powściągliwość i ociężałość w mówieniu jest cechą charakterystyczną dziecka wiejskiego. Właściwość ta jest następstwem stosunkowo małego zasobu pojęć i słów oraz trudności wysławiania się, czyli niskiego stopnia rozporzą-

dzalności materjałem językowym. Zagadnienie kształcenia języka jest trudne do rozwiązania, jeżeli się zważy, że w jednej izbie uczą się równocześnie dzieci kilku roczników o różnych poziomach, wskutek czego czas nauki głośnej jest bardzo ograniczony.

III.

ZASADY ORGANIZACJI NAUCZANIA I WYCHOWANIA W SZKOLE 1 KLASOWEJ.

Chcąc wyczerpać zakres materjału oraz osiągnąć cele, objęte programem nauki, należy dążyć do tego, aby osłabić działanie czynników ujemnych, a równocześnie wykorzystać w całej pełni momenty dodatnie. W szczególności autor uważa za wskazane zorganizować pracę w szkole 1-kl. na następujących zasadach:

1) Cały zespół uczniów dzielić tylko na dwie grupy pracy. W skład pierwszej wchodzą dzieci rocznika 1-go i 2-go, w skład drugiej uczniowie roczników 3 — 8. To uchroni pracę od nadmiernego rozczłonkowania, fragmentaryczności i pośpiechu w nauczaniu i umożliwia zachowanie ciągłości oraz pozyskanie czasu i spokoju, niezbędnego dla duchowego rozwoju dziecka;
2) opracowywać materjał według konkretnych obrazów, czerpanych z najbliższego otoczenia, środowiska, i rozpatrywanych z różnych punktów widzenia;
3) wszechstronnie wyzyskać samodzielność dziecka;
4) stosować kształcące zajęcia ciche, dostosowane do właściwości i możliwości dziecka oraz związane z danym tematem pracy względnie zagadnieniem;
5) wykorzystać odpowiednio zorganizowane siły pomocnicze, zarówno w szkole, jak i w domu;
6) zwracać specjalną uwagę na kształcenie języka ojczystego.

Autor nie dzieli rzeczowego materjału nauczania według tradycyjnych przedmiotów szkolnych, lecz skupia go dokoła pewnych tematów, odróżniając trzy rodzaje zajęć, a mianowicie: naukę o rzeczach (Sachunterricht), usprawnienia techniczne (Übungsunterricht) i naukę religji.

Punktem wyjścia nauki o rzeczach jest środowisko, które dostarcza odpowiednich tematów i które stanowi równocześnie ośrodek centralny nauczania oraz myśl przewodnią wszelkiej pracy wogóle. W skład tej nauki wchodzą religja, historja, geografja, przyroda, rachunki oraz wszelkie przedmioty techniczne. Dostarcza ona również materjału do ćwiczeń we wszystkich działach języka ojczystego.

W godzinach usprawnień technicznych dzieci przyswajają sobie samą technikę czytania, rachowania, rysowania, pisania i śpiewania. Nauka odbywa się planowo i wymaga podziału uczniów na większą ilość oddziałów. Przydział uczniów do poszczególnych grup ćwiczących odbywa się według stopnia ich zdolności technicznych. W tych godzinach odbywają się również ćwiczenia pisemne z języka ojczystego, ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne, ćwiczenia w samodzielnem opracowywaniu wskazanych źródeł oraz sporządzaniu mapek i szkiców. Nauka religji zajmuje osobne godziny.

Ścisłe odgraniczenie wyodrębnionych powyżej grup przedmiotów niezawsze jest możliwe. Opracowanie materjału rzeczowego wymaga bowiem pewnej znajomości techniki pracy, którą dzieci przyswajają sobie na godzinach usprawnień technicznych. Z drugiej strony zaś, ćwiczenie bez podkładu rzeczowego w rzad-

kich wypadkach jest możliwe i niezawsze celowe i godne polecenia. Wreszcie nauka religji może być punktem wyjścia lub uzupełnieniem nauki o rzeczach, i odwrotnie.

Niemniej podział ten ułatwia nauczycielowi orjentowanie się w zakresie konieczności bezpośredniego i osobistego współudziału w grupach pracy. Przy opracowywaniu materjału rzeczowego oraz w nauce religji stała opieka i kierowanie pracą uczniów przez nauczyciela są niezbędne. Natomiast godziny usprawnień technicznych niekoniecznie wymagają osobistej ingerencji nauczyciela; normalnie wystarcza krótkie wprowadzenie względnie wskazanie zadań do cichych zajęć, poczem dzieci danej grupy pracują samodzielnie, a w razie nasuwających się trudności zwracają się po wyjaśnienia do dzieci starszych, które ponadto spełniają w miarę potrzeby odpowiednie funkcje pomocniczych sił pedagogicznych.

Przygotowanie nauczyciela do lekcji nie ogranicza się do ustalenia tematu, układu materjału, wyboru pomocy naukowych i metody pracy, lecz obejmuje również odpowiedni dobór zdań do ćwiczeń i zadań, przeznaczonych na czas przewidzianych cichych zajęć. Należy dodać, że materjał do ćwiczeń winien być dobierany w związku z tematem pracy i zawierać momenty kształcące, a więc wyćwiczenie, uzupełnienie, pogłębienie, przygotowywanie nowych szczegółów i t. d. Nie może to być tylko „unieszkodliwienie" oddziału ćwiczącego.

(dok. n.) R. Narloch.

SPRAWOZDANIA

KRYTYKA WYNIKÓW SPOŁECZNYCH OBECNEGO WYCHOWANIA.

Streszczenie odczytu prof. Fl. Znanieckiego, wygłoszonego w dniu 5 października 33 r. na temat ogólny: Wychowanie społeczne w zmiennej cywilizacji. Temat ściślejszy (5/X):

We wstępie prof. Znaniecki stwierdził, że w całej Europie głównym problemem, dokoła którego ogniskują się badania socjologów wychowania — jest zagadnienie przystosowania wychowanka do środowiska, do czynnego udziału w życiu państwa, narodu, kościoła lub innych organizacyj. Zaproszony zaś przed dwoma laty przez jeden z uniwersytetów amerykańskich do zbadania tego zagadnienia na tamtejszym gruncie spostrzegł ze zdziwieniem, że tam nacisk się kładzie na inny problem: kwestję przygotowania osobnika w procesie wychowawczym do coraz szybszych zmian społecznych. Takie ujęcie owego centralnego problematu przez amerykanów prof. Znaniecki uważa za słuszne. My tu w Europie — pomimo że zdajemy sobie sprawę z faktu zmian kulturalnych — jednak nie uświadamiamy sobie należycie historycznego znaczenia tego zjawiska — tak, jak to ma miejsce w Ameryce. Uzasadnienie znaleźć można w tem, że wielkie przekształcenia społeczne u nas odbywały się na przestrzeni tysiąca lat — podczas gdy w Ameryce dokonały się one w ciągu trzech stuleci. Po rocznym pobycie w Ameryce, twierdzi prof. Znaniecki, ogarnęło go poczucie, że został wchłonięty w pęd dziejowy, którego szybkość rośnie zawrotnie i to tak dalece, że trudno dziś przewidzieć, co się stanie z pokoleniem następnem — a nawet, co się stanie za 10 lat.

Co więcej, dziś nikt nie jest przygotowany do życia, nie umie się orjentować, przewidywać, opanować sytuacji. Dziś nawet nie rozumie się tego, co się dokoła nas dzieje! Wynika to stąd, że całe nasze życie i wychowanie nastawione było na typ statyczny życia kulturalnego a przeszłość ujmowaliśmy, jako statyczne kompleksy kulturalne. Dziś staje się aktualnym problem przygotowanie pokolenia przyszłego do nowej niebywałej w dziejach dynamicznej cywilizacji.

Odczucie należyte tego problematu jest dla nas trudne, gdyż w ostatnich dziesięciu latach byliśmy na peryferjach tego wiru — on nas dopiero zaczyna wciągać. My, częściowo zgodnie z rzeczywistością, częściowo zaś podlegając złudzeniu, mamy przeświadczenie, że wszelkie zmiany są przez nas zamierzone, zgodne z ogólnym kierunkiem naszej zbiorowej woli.

Po tym wstępie prof. Znaniecki przystąpił do rozpatrywania zagadnienia wychowania z punktu widzenia skutków społecznych, wychowania, pojętego jako przygotowanie jednostek do życia społecznego — lecz nie tego, o którem mówią historycy — lecz tego które się zaczyna, tego, niedającego się obliczyć, przewidzieć — tego, które nadchodzi.

Zagadnienie to rozpoczął od rozważań nad osobowością.

Osobnik ludzki, w/g niego, nie jest jednością, całością tak pojętą, że wszystko się w niej ze wszystkiem wiąże, że podłożem jej jest metafizyczne „ja". W rzeczywistości osoba nasza jest wielością, częściowo rozdzielną.

Każdy z nas — to wiele „osób"; w rozmaitych warunkach — rozmaite z tych „osób" wysuwają się na plan pierwszy. Czem innem jesteśmy w rodzinie, samotności, w pracy umysłowej, w towarzystwie przyjaciół.

Każdy z nas jest ośrodkiem pewnej liczby kół społecznych. W każdem kole, gdzie nas znają, interesują się nami, wymieniają o nas zdania, jesteśmy inną osobą społeczną. Analizując taką osobę, można stwierdzić w niej istnienie czterech składników.

Pierwszym z nich jest jaźń odzwierciadlająca — będąca niejako obrazem naszego „ja" zbudowanym na podstawie przekonania o tem, co inni w nas widzą. Koło społeczne bowiem przedstawia nas sobie jako osobę, ocenia nas zarówno od strony fizycznej jak i duchowej. My sobie zdajemy sprawę z tego, że dla danego środowiska jesteśmy tacy lub inni. Na tej podstawie zbudowany obraz naszego „ja" — to jaźń odzwierciadlająca.

Drugim składnikiem jest stanowisko. W każdem kole społecznem mamy uznane pewne prawa. Całokształt tych praw — to nasze stanowisko. W każdem kole mamy do spełnienia pewne obowiązki wobec koła społecznego. Całokształt obowiązków wobec koła społecznego — stanowi trzeci składnik — t. j. funkcję.

Czwartym składnikiem naszej osobowości jest to — co możnaby nazwać „jaźnią przetworzoną".

Nie wszyscy posiadamy ten składnik. Na podstawie przeszłości w kole społecznem, tego co zrobiliśmy — tworzymy sobie obraz siebie w oderwaniu od tego, jak on się przedstawia innym.

Po tych wyjaśnieniach, uznanych za konieczne dla zrozumienia jego wywodów — prof. Znaniecki przystąpił do właściwego tematu.

Omówił związki zachodzące między osobnikami społecznemi, zwracając szczególną uwagę na związki w czasie i dowodząc, że do każdego koła społecznego wnosimy pewne dążności, pod działaniem których kształtują się wpływy koła — a te zkolei modyfikują nasze dążności. Każdy z nas, indywiduum kulturalne, rozwija się przeciętnie przez 20 lat, żyjąc życiem specyficznego rodzaju kół społecznych, nazywanych kołami wychowawczemi, które razem wzięte stanowią środowisko wychowawcze (rodzina, szkoła, kościół, koła religijne, koła starszych, znajomych, koło przygotowania do funkcyj praktycznych, koło rówieśników i t. p.).

Koła wychowawcze mają swoisty charakter. Każde koło społeczne dorosłych żąda od osobnika przystosowania się do niego — nadaje mu stanowisko, żąda odpowiedniego działania. Każde koło społeczne człowieka dojrzałego interesuje się przedewszystkiem tem, czem dany osobnik jest teraz, aktualnie.

W kołach wychowawczych zaś — interesują się tem, czem dany osobnik będzie później, stawiając sobie za zadanie przygotowanie go do udziału w życiu społecznem w przyszłości — w innych kołach, w innych środowiskach społecznych. Koło wychowawcze pozatem, że przygotowuje do przyszłego życia społ. — jest także kołem społecznem, do którego osobnik musi się przystosować. Koło to stawia i żądania dzisiejsze, czyli dzisiaj kształtuje — np. dziecko w rodzinie, ucznia w szkole i t. d. — jako dzisiejszą, swoistą osobę. I tu wyłania się zagadnienie zasadniczego znaczenia. Prof. Znaniecki stwierdza, że na podstawie badań niezmiernie licznych biografij doszedł do wniosku, że między tem, co koło wychowawcze robi dla przyszłości i tem — co robi na dziś — istnieje za-

sadnicza rozbieżność. Czem innem bowiem jest wychowanie na przyszłość — a czem innem wychowanie aktualne, które przeważnie nie jest świadome i celowe.
Różnica polega na tem, że w pierwszym wypadku przygotowanie wychowanka odbywa się w świecie wyobrażeniowym, pojęciowym — zapomocą systemu wyobrażeń i pojęć — tylko pojęciowo — niejako fikcyjnie — a tymczasem wychowanie aktualne, realne odbywa się w realnem zetknięciu z bezpośrednio danemi osobnikami środowiska społecznego. Istnieje więc rozdwojenie między środowiskiem wyobrażeniowo-pojęciowem — a tem środowiskiem bezpośredniem.

Te dwa typy życia współczesnego tak odmienne, wywierają głęboki wpływ na życie jednostki. Okazuje się, że w późniejsze życie jednostka realnie wnosi nie te wartości, które się rozwinęły w wyobrażeniowo-pojęciowem środowisku, lecz te, które rozwijały się w środowisku realnem, bezpośredniem, często bez woli i wiedzy środowiska. A k t u a l n e w i ę c — a n i e p r z y g o t o w a w c z e w y c h o w a n i e z o s t a w i a g ł ę b o k i e ś l a d y. Przygotowany do podwójnego życia — osobnik jest inny w realnem środowisku — a innem znów życiem żyje w tem środowisku przyszłem — które sobie odtwarza myślowo, żyjąc słowami i sądząc, że działa realnie.
Nawiązując do omówionych wyżej 4 składników osoby społecznej, prof. Znaniecki w dalszym ciągu udowadnia jakiego to rodzaju dążności koła społeczne wyrabiają w osobniku. Twierdzi, że środowisko wychowawcze kładzie olbrzymi nacisk na to — co nazywamy „jaźnią refleksyjną". Dowody tego każdy może odnaleźć we własnem dziecięctwie i młodości. Dziecko już bardzo wcześnie uświadamia sobie, że jest objektem zainteresowań i oceny środowiska, że środowisko myśli o tem — czem ono jest i czem być powinno. Całe przygotowanie do przyszłego życia — ujęte jest jako kształtowanie, urabianie ciała i duszy, przytłumianie cech niepożądanych, zaszczepianie dodatnich, gdyż środowisko wychowawcze mniema, że te cechy uczynią osobnika w przyszłości zdolnym do aktywnego udziału w cywilizacji. Osobnik od wczesnego dziecięctwa uczy się wnosić to co inni robią — do własnego „ja" społecznego. Jest to wynik nieunikniony — a łączy się on z pozytywnem i negatywnem wartościowaniem. Osobnik bowiem nie jest tem — czem ma się stać — i dlatego się go wychowuje. W stosunku do jego teraźniejszości przeważa ocena negatywna.

W zestawieniu z innymi rówieśnikami może jednak wypaść dla niego pozytywna ocena. Tworzą się więc konflikty — które ogniskują uwagę osobnika na jaźni. Ocena negatywna rozwija kompleks niższości — pozytywna — kompleks wyższości — a każdy z nich może się stać zjawiskiem patologicznem.

Ponieważ jednostka przenosi swe doświadczenie z koła wychowawczego na koła społeczne — to łatwo zaobserwować można, że każda grupa, która może daną jednostkę oceniać stawia się wobec niej in loco educatoris. Jednostka stale myśli o tem, że ten lub ów ją ocenia! Stąd powstaje w niej dążenie do takiego udziału w życiu kulturalnem, w którem własna jaźń zasłużyć sobie może na przychylną ocenę tych, którzy ją otaczają. Stąd powstaje obawa przed zmianami, któreby groziły negatywną oceną. Ma to istotne znaczenie przy uspołecznianiu jednostek, stojących na niższym poziomie kulturalnym. Dzięki temu bowiem środowisko społeczne wywiera na jednostkę wpływ, zmuszając ją do pozostawania na poziomie przeciętnej normalności, gdyż każdy patrzy na drugiego jako na wychowawcę i wszyscy się oceniają wzajemnie.

Ten czynnik, odgrywając poważną rolę społeczną (utrudnia działalność antyspołeczną) jednocześnie działa hamująco na wszelkie działanie, wychodzące poza ramy przeciętności. Ponieważ łatwiej i przyjemniej oceniać ujemnie niż dodatnio — gdyż nie występuje wtedy u oceniającego poczucie niższości — dlatego wszyscy są skłonniejsi oceniać ujemnie każde postępowanie nowe, niedające się podciągnąć pod uznane szablony.
W drugim składniku osoby społecznej — w stanowisku — wyróżnić i podkreślić należy świadomość osobnika, że dla swego środowiska powinien on być pozytywną wartością. Dziecko wychowywane jest czemś b. ważnem dla innych i wie ono o tem — nawet gdy się je ocenia ujemnie. Nabiera nawet przeświadczenia, że będzie ważne dla innego koła i będzie później szukało takich kół, dla których będzie cenne społecznie. Wchodząc w świat — najczęściej zawodzi się.

Jednostka szuka takich kół społecznych, dąży do zajęcia takiego stanowiska społecznego, które posiada pozaosobiste znaczenie — w hierarchji społecznej.

Każdy człowiek wychowany należycie pragnie istnienia jakiejś ustalonej grupy, w której jego stanowisko byłoby pewne. Ponieważ proces zmian niweczy, rozbija grupy gwaran-

tujące stanowiska — jednostka b. niechętnie patrzy na możliwości przekształceń, które ją mogą tego stanowiska pozbawić!

W związku ze stanowiskiem łączy się pewien p o z i o m e k o n o m i c z n y. Jednostka wychowana w środowisku wychowawczem ma także zapewnione prawo do pewnego minimum ekonomicznego. Jednostka należycie wychowana przywyka do tego, że jego koło społeczne gwarantuje mu owe minimum ekonomiczne. W dzisiejszym ustroju społecznym do pewnego wyższego poziomu wykształcenia należy monopol stanowisk. Jednostka jest zarówno podświadomie, jak świadomie pewna, że gdy dojrzeje będzie miała stanowisko i związany z niem byt ekonomiczny i (nie przyznając się do tego) patrzy na możliwość przekształceń społecznych jako na możliwość odjęcia jej zapewnionego bytu materjalnego, nie lubi więc niepewnego jutra bardziej niż człowiek t. zw. „prosty". Poza nielicznemi wyjątkami, idealistami — wszyscy, którzy czynnie działają w kierunku przekształcenia ekonomicznego i społecznego życia — to wykolejeńcy lub ci, którym społeczeństwo nie dało stanowiska lub ekonomicznej egzystencji. Stąd pochodzi słabość tego reformatorskiego działania.

Koło społeczne gwarantuje również jednostce minimum bezpieczeństwa. Żadne koło nie daje jednak takiej gwarancji bezpieczeństwa jak koło wychowawcze. Jednostka w kole wychowawczem przywyka do tego, że społeczeństwo zabezpiecza ją przed szkodliwem dla niej zachowaniem innych.

Wszelkie zaś przekształcenia nie dają gwarancji bezpieczeństwa. Jednostka starannie wychowana boi się antagonizmów i walki, patrzy ze strachem w przyszłość, obawiając się chwilowej choćby utraty bezpieczeństwa.

Trzeci składnik osoby społecznej — f u n k c j a s p o ł e c z n a — jest kwestją doniosłego znaczenia.

Okazuje się bowiem, że proces wychowania w istniejących obecnie kołach wychowawczych — czyni jednostkę społeczną niezdolną do przedownictwa i twórczego współdziałania z przodownikami, niezdolną do niezależności. Niegdyś wszelkie próby niezależności reprymowano — dziś się tego nie robi. Nie represję, a inhalację stosuje się wobec dążności osobnika. Gdy jakiś osobnik przejawi chęć działania — zaraz ofiarowujemy mu naszą pomoc i opiekę aby nie zboczył...

Dziecko poddaje się chętnie tej opiece i wyrabia się w niem, powtarzające się odwiecznie przekonanie ludzi dobrze wychowanych, że są zawsze dwa sposoby zrobienia czegoś — dobry i zły, że tak się powinno — a tak nie powinno robić, że tak jest logicznie — a tak nie.

Osobnik staje zatem wobec dualizmu. Jedynie wychowawcy — mówi z ironją prof. Znaniecki — wiedzą jak należy robić dobrze, oni posiadają sprawdziany, dzięki którym działanie ludzkie ma zapewnione powodzenie. Jednostka, przyzwyczajona do tego dualizmu nigdy już nie zdoła oswoić się z tem, że jest niezliczona ilość dróg.

Dlatego ludzie dobrze wychowani nie lubią ryzyka. Im bardziej są poważni — tem więcej chcą pewności. Życie całe poświęcają na zdobycie drobnych, nieznacznych przyczynków — ale pewnych.

Nasze wychowanie nie umie kształcić przodowników. Nie jest przodownictwem stosunek władztwa i podporządkowania. Władca wskazuje podwładnym co mają czynić, planuje, rozdziela funkcje; niema tu współpracy i przodownictwa. Przodownik wskazuje kierunek współpracy. Współpracownicy działają z własnej woli i na własną odpowiedzialność w jednem wspólnem dziele. Dawniej wychowanie było władcze. Wychowawca nauczał wychowanka tego, co uważał za odpowiednie. Wychowanek uczył się być podwładnym, a zarazem, na wzór wychowawcy uczył się być władcą. Typ władczego wychowania nie zmienił się na przestrzeni przeszło 2.000 lat — tworząc wyjątkowej trwałości tradycję. A przecież władcza organizacja możliwa jest tylko wtedy — gdy zgóry można planować i podzielić zadania. Takie zadania są i dziś — lecz zakres ich staje się coraz bardziej ograniczony. Można uregulować w sposób władczy komunikację, eksploatację bogactw i t. p. lecz już tylko na krótki czas można o nich stanowić.

Jednostki wyszkolone i przygotowane do roli podwładnego lub władcy — są całkowicie nieprzygotowane do współżycia i do takiego życia, w którem planów na daleką przyszłość robić niemożna.

W dzisiejszych skomplikowanych warunkach życia — żąda się ludzi, którzyby planowo urządzali życie. Myśmy tak przywykli wierzyć w plany ułożone przez władzę, że czekamy tylko na kogoś — kto nam wszystko uplanuje.

Nam dziś potrzeba zorganizowanej twórczości grupowej.
Nasze wychowanie nie tworzy przodowników — bo wychowawca nigdy nie jest przodownikiem — a jego stosunek do ucznia nie jest oparty na współpracy. Koła wychowawcze pobudzają wychowanka do ujmowania własnej osobowości — do tworzenia sobie ideału, zrozumienia własnego powołania życiowego.
Marzą one o integracji osobowości. We wszystkich dziedzinach życia panuje zasada zawodowości. Tworzenia kultury żąda się od zawodowców — funkcją zaś amatora jest być jedynie konsumentem.
Wobec tego — prof. Znaniecki widzi przed ludzkością 2 alternatywy — albo cała wytwórczość na całym świecie, we wszystkich dziedzinach przemysłu — przy udoskonalonej technice i organizacji pracy — osiągana będzie przy udziale zaledwie około pół miljona jednostek — a wszyscy inni uczyć się będą jak zostać konsumentami kultury — albo przy rosnących zmianach — rozroście specjalności — niemożna będzie już opanować całokształtu zmian i cywilizacja się rozpadnie.
Czas — by każdy inteligentny osobnik czuł się odpowiedzialnym za całość życia, by każdy człowiek stał się twórczym amatorem, aby sens życia widział w świadomym czynie twórczym — na to jednak trzeba nowego wychowania.

Czesław Wadecki.

Z LITERATURY NIEMIECKIEJ

Hermann Kloos: — Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit in der Einklassigen. Berlin — Leipzig. J. Beltz. 1931. 68 str.

Niemiecka literatura pedagogiczna o szkołach niżej zorganizowanych jest dosyć obszerna. Jedną z ostatnich prac z tego zakresu to wyżej wymieniona książka. Autor jest wieloletnim praktykiem w szkole jednoklasowej i dzieli się z czytelnikiem swoimi doświadczeniami, stara się wykazać, jak zdołał nowoczesne myśli pedagogiczne przeszczepić do szkoły najniżej zorganizowanej.
W szkole tej najważniejszem zagadnieniem jest należyta organizacja zajęć cichych. Nauczyciel musi możliwie wiele czasu poświęcić oddziałom niższym, a oddziały wyższe wprawiać do samokształcenia. Autor układa dzieciom oddziałów starszych plany pracy na dłuższy okres czasu, coś w rodzaju przydziałów w planie daltońskim. Jako przykład przytacza taki plan, który uwzględnia lekturę, odwołuje się do samodzielności uczniów, zaprawiając ich do obserwacji środowiska, uwzględnia zadania rachunkowe i t. p. W dziecku budzą się specjalne zainteresowania; zdolniejszym, które wcześniej wykończą pracę, nauczyciel poleca lekturę z dziedziny ich specjalnych zainteresowań. Każde dziecko posiada swój indywidualny dziennik pracy, do którego zapisuje, jakie prace, w jakim czasie wykonało. Wskazówki o metodach samokształcenia otrzymują uczniowie podczas zajęć głośnych. Aby praca taka była owocna, konieczne jest wyposażenie bibljoteki szkolnej w większą ilość jedno — lub dwuarkuszowych książeczek popularnonaukowych.
Autor widzi wady systemu jednoklasówek. Nauka głośna przeszkadza starszym w pracy samokształceniowej. Dlatego rzuca projekt, by w przyszłości klasa była otoczona oszklonemi pracowniami, w których uczniowie mogliby bez przeszkód pracować. Nauczyciel zaś podczas nauki głośnej z dziećmi młodszemi miałby równocześnie przed oczyma dzieci, pracujące w pracowniach.
Plan pracy nauczyciela jest ułożony według ośrodków. Autor przerabiał w ciągu roku 10 do 20 ośrodków. Jest to jednak metoda trudna i nie wszystkie przedmioty da się wpleść do omawianych ośrodków. Najwięcej trudności dostarcza nauka religji. Inne przedmioty tylko częściowo mogą być uwzględnione, tak że potrzeba specjalnych lekcyj przedmiotowych nie zostaje usunięta. Autor cytuje przykłady planów, jakie stosował u siebie, przytacza też protokóły lekcyjne.
Dla przykładu przytaczam urywek planu:
Ośrodek: Budowa domu.

1. Myśl przewodnia: Na miejscu budowy.

I — II rocznik: Przy kopaniu ziemi.
III — IV „ Spoglądamy w łono naszej ziemi.
V — VIII „ Mineralogja naszego środowiska.

2. Myśl przewodnia: Glina.

I — II rocznik:	Wypalanie cegieł.
III — IV „	Od budowli palowych do budynków murowanych.
V — VIII „	Geologja naszego środowiska.

3. Myśl przewodnia: Piasek.

I — II rocznik:	Nasze najmilsze zabawy.
III — IV „	Karol i Wiluś poznają kwarc.
V — VIII „	Kwarc i jego użycie.

4. Myśl przewodnia: Kamieniołomy.

I — II rocznik:	W kamieniołomie.
III — IV „	Skamieniałości w naszem środowisku.
V — VIII „	O kamieniołomach.

5. Myśl przewodnia: Przy budowie.

I — II rocznik:	Nasi ojcowie przy pracy.
III — IV „	Budulec.
V — VIII „	Co należy obliczyć przy budowie? (geometrja).

6. Myśl przewodnia: Wapno.

I — II rocznik:	Murarze przy pracy.
III — IV „	W wapienniku.
V — VIII „	Chemja wypalania wapna.

Plan ten musi nauczyciel wypełnić treścią, musi obmyśleć wycieczki, przygotować odpowiednie czytanki, wiersze i książki, musi zastanowić się, jakie zadania rachunkowe możnaby przerobić w związku z danem ośrodkiem. Ale to nie wystarcza. Musi materjał tak ugrupować, aby każdy oddział został należycie uwzględniony.

Praca w szkole jednoklasowej musi być potraktowana indywidualnie. Zależy to głównie od osobowości nauczyciela, który uczuciowo musi być związany ze środowiskiem, musi posiadać zdolności logiczne i umieć pracować planowo.

L. B.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI I STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA.